

PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRESENÇA DE FONTES PATRIMONIAIS NO CURRÍCULO MUNICIPAL DE CURITIBA/PR

HERITAGE AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE PRESENCE OF HERITAGE SOURCES IN THE MUNICIPAL CURRICULUM OF CURITIBA/PR

Ana Claudia Urban¹
Dioury de Andrade Bueno²

Resumo

Este estudo analisa a presença de fontes patrimoniais no currículo da Educação Infantil do município de Curitiba/PR, sob a perspectiva da Educação Histórica. A pesquisa, de caráter qualitativo e documental, examinou as diretrizes curriculares municipais, identificando referências ao patrimônio cultural e sua potencialidade para a construção do pensamento histórico das crianças pequenas. Os resultados indicam que, embora o documento valorize a cultura e as interações das crianças com seu entorno, não há orientações explícitas para o uso pedagógico de fontes patrimoniais. Essa ausência evidencia uma lacuna na articulação entre Educação Infantil e a introdução de conceitos históricos, limitando a formação da consciência temporal e da noção de pertencimento das crianças. Conclui-se que a inclusão intencional de fontes patrimoniais no currículo pode enriquecer as experiências de aprendizagem, promovendo um ensino de história mais significativo desde os primeiros anos de escolarização.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Histórica. Patrimônio Cultural. Fontes Históricas.

Abstract

This study analyzes the presence of heritage sources in the Early Childhood Education curriculum of Curitiba/PR from the perspective of Historical Education. This qualitative and documentary research examined municipal curricular guidelines, identifying references to cultural heritage and its potential for developing young children's historical thinking. The results indicate that, although the document values culture and children's interactions with their surroundings, there are no explicit guidelines for the pedagogical use of heritage sources. This absence highlights a gap in the connection between Early Childhood Education and the introduction of historical concepts, limiting the development of children's temporal awareness and sense of belonging. It is concluded that the intentional inclusion of heritage sources

1 Professora da Universidade Federal do Paraná. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. <http://lattes.cnpq.br/1355400163710343>; <https://orcid.org/0000-0001-9957-8838>; E-mail: claudia.urban@ufpr.br

2 Professor da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6985-2920>. <http://lattes.cnpq.br/5804907602546796>. E-mail: diouryab@gmail.com

in the curriculum can enrich learning experiences, fostering a more meaningful history education from the early years of schooling.

Keywords: Early Childhood Education. Historical Education. Cultural Heritage. Historical Sources.

Introdução

Nas últimas décadas, a Educação Infantil tem experienciado significativa expansão tanto no Brasil quanto no cenário global. Esse crescimento acompanha transformações sociais, como o aumento da urbanização, a maior participação feminina no mercado de trabalho e as mudanças na estrutura familiar. Paralelamente, a conscientização sobre a importância das experiências na primeira infância impulsionou demandas por uma educação institucional voltada para crianças de zero a seis anos (Brasil, 1998, p. 11).

No Brasil, esse movimento resultou em avanços legais, como o reconhecimento da Educação Infantil na Constituição Federal de 1988, que estabelece como um direito da criança e um dever do Estado. Esse compromisso reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e consolidado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que vincula, de forma clara, o atendimento às crianças pequenas à educação, destacando a complementaridade entre instituições e a família (Brasil, 1998, p. 11).

Hoje, no município de Curitiba/PR, a Educação Infantil possui um currículo fundamentado na promoção de desenvolvimento integral das crianças, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, em sua última versão, à concepção de cidade educadora. Ele valoriza as especificidades culturais e sociais do território, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, ativas e participantes na construção de saberes.

Curitiba é uma cidade vocacionada como território educador e, por essa construção ao longo de sua história, constituída pelo seu povo, pelos agentes sociais e educacionais, multiplica-se em muitos territórios educadores. Convida a seu estudo do meio, espera retorno, dialoga, avança como cidade. Como consequência dessa dimensão de cidade que educa, Curitiba possui um currículo articulado com as dimensões local e global, dialógico, aberto a revisões. Esta edição dialoga com a Base Nacional Comum Curricular e suas diretrizes, e ganha o título de um currículo da nossa

Cidade Educadora, movimento nascido nos anos 1990, em Barcelona, que congrega mais de 500 cidades no mundo com o potencial educador (Curitiba, 2020, p. 5).

Com o brincar como eixo central das aprendizagens, o documento incentiva experiências significativas, respeitando a diversidade, a identidade e a interação das crianças com a comunidade e o ambiente. Ao integrar as dimensões local e global, o currículo busca formar cidadãos conscientes e engajados, conectando o cotidiano das instituições educativas com o contexto urbano e natural da cidade (Curitiba, 2020).

Em muitas frentes que defendem a Educação Infantil, encontramos Cooper (2012) que também entende essa etapa como uma fase essencial no desenvolvimento das crianças. Em sua obra intitulada “Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais: um guia para professores” Cooper defende que, ao proporcionar experiências ricas e diversificadas, os educadores podem fomentar habilidades que serão fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, criando as bases para as futuras aprendizagens, incluindo o entendimento de conceitos mais abstratos, como a história.

Adultos trabalhando com crianças pequenas sempre as ajudaram a explorar o passado e a passagem do tempo, embora eles não possam chamar isso de História. Nós conversamos com as crianças sobre mudanças nas suas próprias vidas e nas vidas das suas famílias, por que as coisas mudam e as implicações disto; - sobre mudar de casa, um novo bebê. Nós as ajudamos a nos contar sobre eventos de suas vidas, para sequenciá-los e explicá-los. Conversamos sobre as formas pela quais o passado foi diferente – quando você era um bebê, quando a vovó era pequena. Ajudamos as crianças a medir a passagem do tempo: aniversários, estações, meses, semanas, dias. A linguagem do tempo é integral para tal conversa: antes, depois, então, agora; ontem, amanhã, na semana que vem (Cooper, 2012, p. 151).

Nesse contexto, defende-se que mesmo em idades iniciais, as crianças têm a capacidade de compreender conceitos relacionados ao tempo e a história. Para a autora, ao se depararem com relatos e experiências do passado, as crianças não apenas ampliam sua compreensão do mundo ao seu redor, mas também começam a desenvolver habilidades de pensamento crítico e reflexivo.

A partir desse campo, Oliveira (2013 e 2019) reforça com suas pesquisas a importância de abordar a aprendizagem histórica na Educação Infantil como uma forma de ampliar as possibilidades de formação das

crianças como sujeitos históricos e de direitos. As crianças pequenas são capazes de construir sentidos sobre o passado, presente e o futuro, desmitificando a ideia de que a história seria conhecimento inatingível para essa faixa etária. Com base na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen e nos estudos de Hilary Cooper, Oliveira (2013) demonstra que práticas intencionais como o uso de fontes históricas, histórias infantis e patrimônio cultural, podem estimular o pensamento histórico, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades narrativas, interpretem sua realidade e fortaleçam sua identidade.

Na sua tese de doutorado, Oliveira (2019) aprofunda essa defesa ao demonstrar que a ausência de proposições específicas pode privar as crianças de experiências fundamentais para a construção de sua consciência histórica. A autora aponta que a relação com conhecimento histórico, mediada de forma intencional, contribui para que as crianças compreendam a si mesmas e o mundo de forma crítica e significativa. Assim, a Educação Infantil, ao incorporar aprendizagens históricas, pode atuar como espaço privilegiado para a formação integral, ampliando as possibilidades de interpretação, ação e reflexão das crianças sobre o tempo, suas relações e a sociedade.

Para além dessa pesquisa, diversos outros autores do campo defendem a importância das fontes históricas, entre eles a professora Helena Pinto, que enfatiza a necessidade de trabalhar diferentes tipos de fontes, incluindo as patrimoniais, para estimular a capacidade de inferência e interpretação histórica.

Contudo, ainda se verifica, quer nos programas da disciplina de História, quer na prática de sala de aula, um enfoque em fontes escritas (primárias ou secundárias) e, por vezes, iconográficas. A utilização de fontes patrimoniais no ensino de História, nomeadamente em contexto, não é tão frequente como seria desejável, como mostraram os estudos de Educação Histórica [...]. Para que isso se faça de forma consistente, é necessário promover uma educação patrimonial a um nível fundamentado: proporcionar recursos e atividades desafiadoras, usar fontes patrimoniais de forma a contribuir para o desenvolvimento da compreensão dos conceitos históricos pelos alunos e a interpretação dos contributos culturais, sociais e económicos de diversos grupos nas suas comunidades (Pinto, 2011, p. 126).

Nesse sentido, a pesquisadora ressalta que o uso de fontes para a aprendizagem histórica deve ir além da simples transmissão de informações,

incentivando os alunos a questionar, contextualizar e compreender as relações entre passado, presente e futuro.

Tomando como base as defesas de Gil (2002) sobre a pesquisa documental, este estudo busca analisar a forma como o patrimônio cultural está presente – ou, por outro lado, ausente – no currículo municipal destinado à Educação Infantil em Curitiba/PR. Para isso, a investigação se fundamenta na análise de documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas, como diretrizes curriculares, planos de ensino ou demais normativas educacionais. Além de identificar a menção ao patrimônio cultural nesses materiais, pretende-se compreender de que maneira ele é abordado, se há diretrizes explícitas para sua inserção no processo educativo e quais são as possíveis lacunas nesse sentido. Ao adotar a pesquisa documental como abordagem metodológica, o estudo valoriza o exame de fontes primárias, permitindo uma reflexão mais aprofundada sobre a relação entre as políticas curriculares e a valorização do patrimônio cultural na formação das crianças na Educação Infantil.

Um Panorama da Educação Infantil

Ao longo da história, o atendimento institucional à primeira infância no Brasil e no mundo apresenta concepções divergentes sobre sua finalidade social. Em muitos casos, essas instituições foram criadas para atender exclusivamente crianças de família de baixa renda. Durante anos, creches e programas pré-escolares foram vistos como ferramentas para combater a pobreza e garantir sobrevivência infantil, o que resultou em atendimento de baixo custo, escassez de recursos, precariedade de infraestrutura e falta de formação adequada para os profissionais (Brasil, 1998, p. 17)

Superar essa concepção assistencialista exige uma mudança profunda, que vai além das questões legais, abrangendo a compreensão das especificidades da Educação Infantil e a revisão de concepções sobre infância, relações sociais e o papel do Estado no atendimento à criança. Embora exista consenso sobre a importância de integrar aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais no desenvolvimento infantil, há divergências quanto às formas de abordar cada um desses aspectos (Brasil, 1998, p. 17).

Práticas centradas apenas nos cuidados físicos muitas vezes tratam a criança como frágil e dependente, impondo rotinas rígidas que desconsideram sua individualidade. Por outro lado, abordagens mais amplas reconhecem que os cuidados são além de questões de higiene e

alimentação, incluído aspectos como afeto, interação e brincadeiras, que promovem descobertas e aprendizados essenciais (Brasil, 1998, p. 18).

Não distante da realidade nacional, a história da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba/PR é marcada por desafios que moldaram sua concepção atual de educação. Somente em 2001 as creches (antes vinculadas à Secretaria Municipal da Criança) passaram a ser denominadas Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), destacando o caráter educacional desses espaços. Entretanto, a transição completa dos CMEIs para a Secretaria Municipal da Educação (SME) foi concluída somente em 2003, trazendo pedagogos e pedagogas para essas unidades, reforçando o caráter educativo da Educação Infantil (Curitiba, 2024, p. 15).

Nos anos subsequentes, parcerias, programas e formações continuadas deram continuidade nos avanços desse atendimento na SME e, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular em 2018, diretrizes para os direitos de aprendizagem e desenvolvimento impulsionaram a criação do “Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC” em 2020 (Curitiba, 2024, p. 19).

O currículo da Educação Infantil da RME de Curitiba é fundamentado na valorização das especificidades culturais e sociais da cidade, promovendo o desenvolvimento integral das crianças por meio do brincar, da participação ativa e da exploração de territórios urbanos como eixos centrais das aprendizagens. Em diálogo com a BNCC, o documento organiza práticas pedagógicas que reconhecem as crianças como sujeitos de direitos, respeitando suas identidades, diversidades e relações com a comunidade e o ambiente. Alinhado à concepção de cidade educadora³, o currículo integra as dimensões local e global, consolidando o compromisso da capital paranaense com uma educação integral e cidadã (Curitiba, 2020).

A cidade é currículo. Todos os seus espaços educam compondo um currículo que possibilita experiências diversificadas à população. A rua, por exemplo, permite vivências únicas, pois ao percorrer trajetos pela cidade (para casa de parentes, comércios, parques, museus, cinemas e teatros, entre outros) constatamos inúmeras informações sobre as pessoas e suas formas de viver e relacionar-se com a natureza, a cultura e o mundo em sua complexidade (Curitiba, 2020, p. 11).

No documento, a ideia de cidades educadoras está centrada na concepção de que a cidade é um espaço educativo, onde as interações e experiências vão além dos muros das instituições escolares. A proposta valoriza o território local como um campo de aprendizagens, no qual

³ A partir da Lei Nº 15.335 de novembro de 2018, o município de Curitiba fica autorizado a integrar a Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE com o propósito de colaborar em projetos e atividades conjuntas voltadas à promoção da qualidade de vida dos habitantes.

crianças vivenciam relações culturais, sociais e ambientais. Assim, Curitiba assume o compromisso de ser uma cidade educadora ao articular práticas pedagógicas que respeitam a diversidade e promovem o pertencimento. Essa perspectiva busca garantir uma formação cidadã e integral, conectando o ambiente urbano com o desenvolvimento das crianças em sua pluralidade (Curitiba, 2020).

Aprendizagens Históricas na Educação Infantil?

Também reconhecendo os desafios da Educação Infantil, Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira aborda em sua dissertação de mestrado e na tese de doutorado as aprendizagens históricas nessa primeira etapa educativa, mas com alguns enfoques diferentes.

Na dissertação de mestrado intitulada “Aprendizagens históricas na Educação Infantil: possibilidades e perspectivas da Educação Histórica”, Oliveira (2013) investiga como as crianças pequenas podem expressar pensamento histórica em práticas pedagógicas. O foco principal é identificar de que forma as propostas existentes permitem a relação das crianças com o conhecimento histórica, com base nos fundamentos da Educação Histórica e na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen.

É importante destacar que a Educação Histórica é um campo de pesquisa que emergiu na segunda metade do século XX, tendo como foco teórico e metodológico a análise das ideias históricas manifestadas pelos sujeitos no contexto escolar, na cultura da escola. Seu objetivo é estabelecer um diálogo entre esses elementos e a cultura histórica, fundamentando-se na teoria e filosofia da História. E a ampliação, tanto quantitativa quanto qualitativa, dos espaços de aprendizagens tem gerado novas demandas para a prática pedagógica docente. Entre elas, destaca-se a necessidade de considerar a especificidade das novas linguagens, a carência de orientação temporal entre crianças e jovens, além dos desafios inerentes à aprendizagem histórica dos alunos (Schmidt e Oliveira, 2024, p. 9-11).

Nesse campo de investigação, Oliveira (2013) constata que, embora elementos históricos estejam presentes nas práticas pedagógicas da Educação Infantil – como o trabalho com patrimônio cultural, brincadeiras antigas e históricas infantis-, não há um tratamento intencional do conhecimento histórico. A ausência de diretrizes específicas faz com que a relação das crianças com o passado seja pouco explorada, sem reconhecimento de sua potencialidade para o desenvolvimento da consciência histórica. Além disso, a pesquisa evidencia que as crianças demonstram interesse e capacidade de estabelecer conexões com

o passado quando são estimuladas a interagir com fontes históricas, narrativas e objetos culturais.

Já em sua tese de doutorado, Oliveira (2019) amplia essa investigação ao analisar não apenas práticas pedagógicas, mas também como a aprendizagem histórica é abordada (ou negligenciada) na produção acadêmica e em documentos curriculares. A pesquisa revela três tendências principais no Brasil: a omissão da aprendizagem histórica, a subvalorização da questão da temporalidade e, mais recentemente, aproximações entre os estudos da infância e o ensino da história.

Essa discussão vai ao encontro das defesas de Cooper (2012) para as possibilidades de aprendizagens históricas de crianças pequenas:

Os historiadores sequenciam fontes a fim de traçar as causas e efeitos das mudanças ao longo do tempo; para compreender como e por que épocas passadas foram diferentes e semelhantes à de hoje. Crianças pequenas amam pôr as próprias fotografias em ordem, pô-las em uma linha do tempo, explicar a sequência para os amigos e compará-la com as deles. Elas podem unir as fotografias a artefatos relevantes que permanecem – roupas de bebê brinquedos antigos, cartões de aniversário, livros e histórias familiares (Cooper, 2012, p. 157).

Compreender o passado envolve fazer inferências, ou seja, interpretar vestígios que permanecem ao longo do tempo. As fontes que nos conectam ao passado podem ser visuais, como fotografias pinturas ou propagandas, ou ainda musicais, incluindo canções, danças ou brincadeiras de outras épocas (Cooper, 2012, p. 156).

O que caracteriza as fontes como intrigantes é que elas não revelam seus segredos facilmente. Nós geralmente temos que “adivinhar” o que elas podem estar nos falando, baseados no que mais nós podemos saber. Pode haver mais de uma inferência possível para se fazer sobre uma fonte. Crianças em particular gostam de fazer adivinhações sobre uma fonte, justificando-a, argumentando com a inclusão de outras interpretações, quando simplesmente não existe uma resposta “correta” ou esta ainda não é conhecida pela criança (Cooper, 2012, p. 21).

Segundo a autora, mesmo que suas hipóteses pareçam improváveis, as crianças estão aprendendo a se engajar no processo de investigação histórica. Com o tempo, à medida que adquirem mais conhecimento e maturidade, suas inferências se tornam mais fundamentadas, alinhando-se ao que se sabe sobre o período, ao que é plausível e à existência de evidências que possam contradizê-las.

Fontes Patrimoniais: Novos Olhares para o Patrimônio Cultural

A tese de doutorado de Maria Helena Mendes Nabais Faria Pinto, investiga as concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. A autora fundamenta seu estudo na noção de consciência histórica, dialogando com as perspectivas de Jörn Rüsen e Peter Lee, e busca compreender como a interpretação da evidência histórica se relaciona com a construção do conhecimento em História. Nesse contexto, Pinto (2011) aproxima-se do patrimônio cultural como uma fonte histórica significativa, analisando sua utilização no ensino e nas aprendizagens históricas. A pesquisa enfatiza a importância do contato direto com bens patrimoniais para o desenvolvimento da compreensão histórica, destacando o potencial desses elementos na mediação entre passado e presente.

O patrimônio, seja material ou imaterial, é essencial como fonte histórica para interpretar e entender o passado, envolvendo atividades de proteção, valorização cultural, preservação e compartilhamento de identidades. Diferentes propostas de sensibilização para a preservação do patrimônio podem ser desenvolvidas com grupos de diversos níveis de escolaridade (Pinto, 2011, p. 1).

Nos últimos anos, a preocupação com a preservação do patrimônio cultural tem pautado as ações de inúmeras instituições, a nível mundial, sejam elas públicas ou privadas, e várias programas de atividades relacionadas com o patrimônio estão a ser desenvolvidos. Neste sentido, o meio local, nomeadamente o espaço urbano e os bens culturais de uma comunidade podem constituir fontes riquíssimas para a reflexão e discussão em torno da relação entre Memória História, bem como para a construção de sentidos de pertença (Pinto, 2011, p. 2-3).

Um pouco mais recente, esse olhar para o patrimônio como fonte também reverbera no Brasil, quando outra investigação também analisa a presença do patrimônio em alguns documentos oficiais voltados ao ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É importante apontar que a pesquisa de Bueno (2021), assim como outras da área, indica que a própria concepção de patrimônio foi se ampliando com o tempo, discutindo seus aspectos materiais e, hoje, também os imateriais.

O patrimônio cultural, compreendido como um conjunto de bens materiais e imateriais que carregam significados sobre identidade e memória

de diferentes grupos sociais, desempenha, um papel central na construção de aprendizagens históricas. Ao ser reconhecido como fonte histórica, ele possibilita que estudantes estabeleçam conexões entre o passado e o presente, desenvolvendo sua capacidade de interpretar vestígios e construir narrativas sobre a sociedade em que vivem. A abordagem do patrimônio no ensino de história permite que os alunos ampliem sua percepção sobre o tempo histórico, entendendo que os legados culturais não são apenas registros do passado, mas elementos vivos, em constante ressignificação, que ajudam a formar identidades individuais e coletivos (Bueno, 2021).

Dessa forma, a presença de patrimônios como fontes históricas nas práticas educativas não apenas enriquece o ensino, mas também, fortalecem a consciência histórica dos estudantes. Ao interagir com monumentos, documentos, paisagens culturais e manifestações populares, os alunos aprendem a questionar, analisar e refletir sobre as múltiplas formas de representação do passado, compreendendo que a história é fruto de diferentes perspectivas. Assim, a valorização do patrimônio na Educação Histórica contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação de cidadãos mais conscientes do papel da memória na construção das sociedades contemporâneas (Bueno, 2021).

Fica evidente que professores e pesquisadores podem fazer uso dessas fontes patrimoniais em diferentes cenários, seja em sala de aula para a construção de sentido de uma consciência histórica ou como objetos de pesquisas para estudos referentes à Educação Histórica. [...] Assume-se então a importância das fontes para o ensino de História na perspectiva da Educação Histórica e conseqüentemente os patrimônios culturais como imprescindíveis para o ensino de História (Bueno, 2024).

É importante destacar que, embora a Educação Patrimonial e a Educação Histórica compartilhem o interesse pelo patrimônio cultural como objeto de ensino, os sentidos atribuídos a esse patrimônio podem diferir significativamente em cada abordagem. Na Educação Patrimonial, o patrimônio tende a ser valorizado em sua dimensão identitária, afetiva e de preservação, muitas vezes com foco em promover o reconhecimento e o respeito pelos bens culturais de uma comunidade. Já na perspectiva da Educação Histórica, o patrimônio é mobilizado como uma fonte para a problematização do passado e para a construção de significados históricos, sendo interpretado criticamente no processo de aprendizagem. Assim, enquanto uma abordagem pode priorizar a valorização do legado cultural,

a outra busca compreender os usos do passado e as narrativas construídas em torno desses bens, desenvolvendo no estudante a consciência histórica (Bueno, 2024).

E o Patrimônio está Presente na Educação Infantil?

De acordo com Gil (2002, p. 45) uma pesquisa documental é bastante semelhante à pesquisa bibliográfica, diferenciando-se principalmente pela natureza das fontes utilizadas. Enquanto uma pesquisa bibliográfica se baseia nas reflexões e análises de diversos autores sobre um determinado tema, a pesquisa documental trabalha com materiais que ainda não passaram por um tratamento analítico aprofundado ou que podem ser reinterpretados conforme objetivos da investigação.

A pesquisa documental oferece diversas vantagens. Em primeiro lugar, os documentos representam uma fonte rica e duradoura de dados, o que os torna essenciais, especialmente em investigações de caráter histórico. Como permanecem acessíveis ao longo do tempo, são um recurso fundamental para a compreensão de diferentes contextos (Gil, 2002, p. 46)

Além disso, a pesquisa documental dispensa o contato direto com os sujeitos investigados, o que pode ser uma vantagem significativa. Muitas vezes, estabelecer esse contato é difícil ou inviável, e, em certos casos, as informações obtidas podem ser influenciadas pelas circunstâncias da interação, comprometendo a confiabilidade dos dados (Gil, 2002, p. 46).

Entendendo a potencialidade desse percurso metodológico, realizamos a leitura na íntegra do currículo municipal para identificar a presença desses elementos culturais. O documento “Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC” foi elaborado pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba e publicado em 2020. A produção contou com a participação da Superintendência de Gestão Educacional, do Departamento de Educação Infantil e de diversas coordenações e departamentos da secretaria, refletindo um trabalho coletivo voltado à construção de um currículo alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às especificidades da cidade de Curitiba. A publicação apresenta diretrizes para a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino, considerando aspectos como o desenvolvimento infantil, a cultura local e o papel da cidade como território educador (Curitiba, 2020).

O documento destaca que, desde 2019, Curitiba faz parte do movimento internacional das Cidades Educadoras, assumindo o compromisso de promover a educação como um processo integral que envolve toda a cidade e seus habitantes. Essa adesão reforça a ideia de

que a cidade deve atuar como um espaço dinâmico de aprendizagem, valorizando os recursos humanos, sociais e culturais disponíveis para a formação dos cidadãos, fortalecendo a identidade local e incentivando a participação ativa da comunidade no processo educativo (Curitiba, 2020, p. 11)

Nessa perspectiva, reconhecemos a importância de ações educativas que permitam aos bebês e às crianças conhecerem a cidade por outro prisma, respeitando e valorizando o patrimônio histórico, cultural e socioambiental. Por isso, na medida do possível, as unidades educativas proporcionam experiências culturais e socioambientais de encontro com os teatros, os cinemas, os museus, os bosques e os parques, entre outros, contribuindo para fortalecer o sentimento de pertença à cidade (Curitiba, 2019, p. 34)

A partir dessa perspectiva, é possível notar que o documento contempla o patrimônio cultural, ao enfatizar a importância de ações educativas que possibilitem às crianças conhecerem a cidade sob diferentes perspectivas, respeitando e valorizando seu patrimônio histórico, cultural e socioambiental. Além disso, são destacadas experiências culturais e socioambientais que incluem visitar a teatros, cinemas, museus, bosques e parques, promovendo o sentimento de pertencimento à cidade.

Portanto, a diversidade e a quantidade de materiais naturais, artísticos, científicos e tecnológicos, de materiais estruturados e não estruturados e de materiais que fazem parte do patrimônio cultural e histórico, favorecem o direito de bebês e crianças de fazer escolhas individuais e coletivas para exploração, experimentação, jogo simbólico e expressão nas múltiplas linguagens (Curitiba, 2020, p. 135).

Nota-se a defesa e a menção aos patrimônios culturais integrando-os à metodologia pedagógica, defendendo-os parte essencial das experiências de aprendizagem. O documento enfatiza que as práticas em sala de aula devem promover o contato das crianças com o patrimônio histórico, cultural e socioambiental da cidade, articulando-o com as vivências cotidianas e os projetos pedagógicos. A abordagem adotada incentiva a exploração dos espaços urbanos, a interação com diferentes manifestações culturais e a construção de sentidos a partir do pertencimento à cidade.

Além de reconhecer o patrimônio como recurso pedagógico, o currículo municipal propõe uma escuta atenta às infâncias e aos territórios

que elas habitam, permitindo que o conhecimento se construa a partir das experiências concretas vividas pelas crianças em sua relação com a cidade. Essa perspectiva evidencia uma concepção de aprendizagem que valoriza o tempo presente, mas que também considera as marcas da memória coletiva nos espaços urbanos. Ao incentivar o uso de referências culturais locais e a construção de sentidos a partir das interações com o meio, o documento amplia a noção de currículo, tornando-o sensível às especificidades culturais e históricas de Curitiba e, ao mesmo tempo, aberto às múltiplas formas de expressão e pertencimento das crianças.

Considerações Finais

Ao analisar os patrimônios culturais em documentos oficiais voltados para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, Bueno (2021) argumenta que ele está presente nos documentos analisados, desempenhando diferentes papéis no ensino, seja como metodologia, conteúdo, fonte ou objeto do conhecimento. Essa diversidade de abordagem evidencia que o patrimônio não possui um significado fixo, mas se configura conforme os referências adotados em cada proposta curricular.

Não distante dessa categorização, ao olhar a presença do patrimônio no currículo da Educação Infantil do município de Curitiba/PR, nota-se que esses bens culturais não aparecem como um conteúdo estruturado ou um objeto de conhecimento formal, mas sim como elemento metodológico que pode ser mobilizado nas práticas pedagógicas. Isso significa que ele é visto como um recurso para a construção de experiências significativas, permitindo que as crianças explorem o mundo ao seu redor, interajam com vestígios do passado e desenvolvem suas primeiras relações com a temporalidade e a memória.

Na perspectiva da Educação Histórica (Pinto, 2011; Bueno, 2021 e 2024), o patrimônio cultural não deve ser compreendido apenas como um recurso pedagógico instrumentalizado para tornar o ensino mais atrativo, mas sim como uma fonte histórica, carregada de significados, vestígios e narrativas que podem ser interpretadas. Ao ser abordado como fonte, o patrimônio deixa de ser um objeto passivo de contemplação e passa a ser problematizado em suas dimensões simbólicas, sociais e históricas. Isso abre espaço para que as crianças estabeleçam relações significativas com o passado, mobilizando experiências, perguntas e interpretações próprias. Longe de subestimar as capacidades infantis, essa abordagem reconhece que as crianças são sujeitos ativos na construção do conhecimento histórico, capazes de atribuir sentidos ao mundo à sua volta a partir do contato com

materiais, espaços, imagens e histórias presentes no patrimônio. Assim, o patrimônio deixa de ser apenas algo “a preservar” e passa a ser um meio potente de aproximação com o tempo histórico e com a complexidade da vida em sociedade.

Apesar de não ser encarado como fonte histórica no documento analisado, essa abordagem está alinhada com a ideia de que, na Educação Infantil, o ensino de História não deve partir de conceitos abstratos, mas sim de vivências concretas, nas quais o patrimônio pode ser utilizado para despertar a curiosidade, incentivar narrativas e estimular o pensamento histórico emergente das crianças.

É possível, também, estabelecer uma crítica ao movimento das Cidades Educadoras tal como previsto no currículo da Educação Infantil. Embora a proposta enfatize a importância do território como espaço de aprendizagem, ela pode acabar reduzindo o patrimônio cultural a um instrumento pedagógico pontual, sem aprofundar sua dimensão histórica e social. Ao tratá-lo apenas como metodologia – um meio para explorar o espaço urbano e promover interações educativas – corre-se o risco de esvaziar seu potencial como fonte histórica, que permite às crianças não apenas vivenciar, mas também interpretar criticamente o passado e suas permanências no presente.

Além disso, essa abordagem pode desconsiderar as disputas e assimetrias envolvidas na valorização do patrimônio, dando a impressão de que a cidade é um espaço homogêneo e acessível a todos da mesma maneira. No entanto, sabemos que o patrimônio é resultado de processos de seleção e exclusão, e que diferentes grupos sociais têm relações distintas com os bens culturais. Assim, uma crítica possível ao movimento das Cidades Educadoras é que ele pode não problematizar essas desigualdades, apresentando a cidade como um território educativo neutro, quando na realidade ela reflete relações de poder e memória que precisam ser discutidas desde a Educação Infantil.

Referências

- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 1: Introdução.
- BUENO, Diory de Andrade. Educação Histórica e Patrimônio Cultural para o ensino de História dos anos iniciais. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.
- BUENO, Diory de Andrade; URBAN, Ana Claudia. Educação Histórica e Patrimônio Cultural: contribuição para o ensino de História. *Vivências*, 20(41), 235–248, 2024. Disponível em <<https://doi.org/10.31512/vivencias.v20i41.1095>>.

COOPER, Hilary. Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais: um guia para professores. Tradução de Rita de Cássia K. Jankowski, Maria Auxiliadora M. S. Schmidt e Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CURITIBA. Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC. Secretaria Municipal da Educação. Departamento da Educação Infantil. CURITIBA, 2020.

CURITIBA. Caderno de Pedagogos: Histórico e fundamentos. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Educação Infantil. CURITIBA, 2024.

CURITIBA. Lei N° 15.335, de 22 de novembro de 2018. Autoriza o Município de Curitiba a integrar a Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE. Curitiba: Palácio 29 de março, 2018.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de. Aprendizagem histórica na Educação Infantil: possibilidades e perspectivas da Educação Histórica. 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de. A criança e a relação com o conhecimento: a aprendizagem histórica na Educação Infantil. 2019. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

PINTO, Maria Helena Mendes Nabais Faria. Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Portugal, 2011.

SCHMITD, Maria Auxiliadora; OLIVEIRA, Marcos da Silva (orgs.). Educação Histórica: teoria, metodologia e formação de professores. 1ª ed. – Curitiba, PR: Was Edições, 2024.

Submetido em março de 2025
Aceito em março de 2025
Publicado em abril de 2025

